

En defensa de los afectos¹

Daniel Brailovsky

dbrailovsky@flacso.org.ar

Introducción

Una persona es ortodoxa por naturaleza (en neolengua se le llama piensabien) sabrá en cualquier circunstancia, sin detenerse a pensarlo, cuál es la creencia acertada o la emoción deseable.

(George Orwell, 1984)

Casi todo ha sido dicho, pensado, escrito, refutado y vuelto a decir muchas veces. O al menos esa es la sensación que reina muchas veces en los debates intelectuales de esta época. Y es realmente difícil decir algo nuevo, algo distinto. Tal vez siempre lo fue, como sugería Foucault en su *Arqueología del saber*: no basta con abrir los ojos, con prestar atención o con adquirir conciencia para que se iluminen nuevos objetos. Y sobre la “educación emocional” se han dicho ya muchas cosas, aunque la mayor parte de esas cosas se hayan escuchado más bien poco en los lugares donde los programas socioemocionales se aplican. Repasemos rápidamente.

- Se ha dicho que sus marcos conceptuales son más bien básicos y “marketineros”, cercanos a los best-sellers efectistas y alejados de los ensayos filosóficos, psicoanalíticos o pedagógicos desde los que las relaciones y los afectos vienen siendo estudiados desde hace muchos años. Es decir, que hay mucho Goleman, mucha gestión, mucho coaching, y poco Wallon, Mahler, Spitz, Vigotsky, Bowlby, Green, Freud o Lacan.
- Se ha dicho que su propósito de crear y aplicar “coeficientes emocionales”, su trabajo tendiente a promover la “autorregulación emocional” en los niños y el “perfeccionamiento” de las emociones reeditan visiones mecanicistas, conductistas y conservadoras (cuando no eugenésicas) de la educación.
- Que tras el espíritu *new age* de la autorregulación emocional hay una clara intención disciplinante, de control de la conducta.
- Que el parentesco usual de la educación emocional con las neurociencias la aleja aún más de una visión humanista y sensible a lo social de la cuestión, pues paradójicamente pretende subrayar la vida afectiva, pero basándose en parámetros

¹ Este texto será publicado en Revista Deceducando, Nro. 6, 2019 (en prensa)

biologicistas. En este punto, se ha señalado el contraste entre el enfoque de la educación emocional y la ESI, como modelos ubicados en extremos opuestos de una tensión.

- Por lo anterior, frente a la distinción organismo/cuerpo, el enfoque ¿neuroemocional? ignora que educar, enseñar, aprender o estudiar son cosas que suceden entre cuerpos, y no entre organismos.
- Se ha señalado que sus métodos (que van desde ejercicios de “pintar el monstruito con el color de su emoción” o unir con flechas las emociones, el dominó de las caritas tristes o alegres, etc. hasta las meditaciones guiadas y los ejercicios de respiración) retoman modalidades de trabajo ya cuestionadas y superadas hace décadas por cualquier enfoque didáctico serio.
- Se ha mostrado con preocupación que en este enfoque las emociones aparezcan disociadas de las relaciones, como asuntos que el individuo debe “gestionar”, hipersimplificadas en íconos visuales estáticos y confinadas en típicas categorías operacionales como la *empatía* o la *sinergia*.
- Se ha criticado el origen de toda esta jerga proveniente del ámbito empresarial, y habitualmente empleada para pensar cuestiones de liderazgo y gestión de “recursos humanos”. En este punto, se han leído con escozor los términos en los que este asunto es plantado en el ámbito empresarial. Por ejemplo, en una entrevista al especialista en inteligencia emocional Edgar Bresó, ante la pregunta “¿Cómo influye la IE en la productividad de la empresa?”, responde: “(...) *los últimos datos que manejamos en Emotional Apps nos hablan de una pérdida aproximada de 72 días de trabajo por cada 30 trabajadores/as y un descenso medio de la productividad de 10.400€ al año en el entorno Europeo para aquellas empresas en las que sus empleados no poseen las competencias emocionales adecuadas*”.²
- Se ha escuchado con espanto que hay provincias que sancionaron leyes de educación emocional basadas en estas premisas, y se ha hecho notar que los principales impulsores de esta corriente son los organismos internacionales, preocupadísimos como están en enseñar a los sujetos a soportar las penurias a las que los somete un sistema social injusto.

Todo esto se está diciendo, y con buenas razones, por nuestros días. Los que aún no se han detenido a leer nada de esto, se sorprenden al conocer estas críticas. Quienes

² Edgar Bresó: “Las competencias emocionales pueden convertirse en un precursor de la salud laboral”, *RHsaludable*, 9 febrero, 2017 - <https://rhsaludable.com/edgar-breso-las-competencias-emocionales-pueden-convertirse-en-un-precursor-de-la-salud-laboral/>

venimos haciéndolo, ya estamos bastante hastiados de la neuropedagogía de las emociones. Pero más allá de indiferencias o hartazgos, de la educación de las emociones se viene hablando desde hace muchísimo tiempo. Antes aún de que el Banco Mundial reconociera en ellas un insumo esencial para la socialización del capital humano. Y creo que vale la pena esbozar una defensa de la educación que aspira a llegar al corazón y no sólo a la mente, pues ante tanto uso espurio de su nombre, parece necesario reivindicar ese impulso desde un lugar diferente.

Me invita a hacerlo, además, una sensación extraña que me viene acometiendo cada vez que, dictando seminarios o jornadas con docentes en distintas geografías, me encuentro con una escena recurrente: la de colectivos de educadores que trabajan con compromiso y vocación, que defienden sus derechos como trabajadores... y que "trabajan las emociones" (con monstruito, cajita de emociones, y todo eso) sin aparente conflicto, sin ver allí una contradicción. Las primeras veces me esforcé en ejercer una especie de trabajo de concientización, destinado a revelar las verdaderas intenciones arteras de tal enfoque. Pero pronto me comencé a sentir incómodo con esa postura, porque reconocí que – como sucede con muchos artefactos escolares – los docentes estaban transformando estas propuestas en otras cosas, y mi esfuerzo de concientización sobre los orígenes neoliberales y gerencialistas de la "educación emocional" terminaba poniéndolos en una actitud defensiva, o dejándolos con una sensación de culpa, y estos escenarios contrastaban con la actitud (casi siempre entusiasta y honesta) de muchos docentes que veían como algo bueno y necesario "expandir la vida emocional" de sus alumnos (el "casi" de "casi siempre entusiasta y honesta" marca la salvedad de los – muchos – actores de esta escena, que impulsan la educación emocional por puro interés corporativo o económico, ya que se trata de un asunto brutalmente rentable).

En fin, comencé a ver que, aunque lamentemos que los dineros públicos se dirijan a estas modas espurias, los docentes concretos que llevaban estas propuestas a sus estudiantes no son cómplices, ni víctimas, ni están necesariamente renunciando a muchos otros aspectos de su ejercicio de la docencia crítica. Y que claramente no se apropian homogéneamente de todo el paquete. Dicho de otro modo: me enfrenté al carácter ambiguo, complejo, de los efectos que genera – que está generando – el boom comercial de la educación emocional en las escuelas. Y me di cuenta de que, al mismo tiempo que se pueden y deben señalar sus orígenes perversos, sus opciones teóricas sesgadas, sus metodologías conservadoras, también se puede aprovechar el hecho de que se ha tematizado algo que la vieja escuela nueva viene tematizando – aunque los neuroemocionalistas no tengan idea – desde hace más de un siglo. Como en aquellos

antiguos artes marciales orientales, que vencen al oponente aprovechando su propia fuerza, tal vez sea hora de entrar en debate subrayando otros sentidos de la vida afectiva en la escuela. Porque no es aceptable que las corrientes gerencialistas se apropien de la alegría, ni de las emociones, convirtiéndolas en puro marketing.

Emociones y afectos

En este punto, cabe detenernos en la diferencia entre “emociones” y “afectos”, que es una distinción desde la que resulta más sencillo comprender la diferencia entre los enfoques neurocientíficos que reducen y simplifican (para controlar) la cuestión en lo educativo y los enfoques pedagógicos, psicoanalíticos o culturales que abren la cuestión para comprenderla en su complejidad. Las *emociones* son más cercanas al instinto, y se entienden en el orden estrictamente individual. El psicoanálisis freudiano habla de las emociones en el marco de su hipótesis económica, y se refiere, por ejemplo, a la “descarga de emociones” o a cierto “quantum”, uno de cuyos rasgos es su independencia con respecto a la representación. Dice el diccionario de psicoanálisis de Laplanche y Pontalis que este quantum “posee todas las propiedades de una cantidad (aun cuando no estemos en condiciones de medirla), algo que puede aumentar, disminuir, desplazarse, descargarse” (Pontalis y Laplanche, 1971, p.372). En este punto, la perspectiva dominante de la “educación emocional” promueve el dominio y el control de las emociones (“subiéndoles o bajándoles el volumen”, promoviendo su “autorregulación”)³, su inclusión en un curriculum más o menos enciclopédico (donde se las puede definir, caracterizar y clasificar) y hasta su “perfeccionamiento”. Las emociones son entonces entendidas como fuerzas que la biología pone en el ser humano y que éste debe conquistar, encausar, domesticar. Los naturalistas clásicos, como Darwin, “han resaltado la importancia de las emociones en cuanto a su función adaptativa para la supervivencia del individuo y de la especie (...) relacionadas con estados biológicamente significativos como son la procreación, la cría y la amenaza a la

³ El objetivo de un estudio enmarcado en este enfoque, por ejemplo, propone: “ofrecer a los niños conocimiento y práctica en habilidades que favorecen la autorregulación cognitiva, emocional y comportamental. Por ello se plantean objetivos de conocimiento y aprendizaje conceptual de las habilidades, lo que implica el conocimiento por parte de los estudiantes sobre las definiciones teóricas de las habilidades regulatorias sobre las que se va a trabajar- y objetivos de puesta en práctica de estas habilidades –que implica practicar las formas, estrategias, habilidades y maneras adaptativas de cada uno de los procesos propuestos. Andrés et.al., 2016, p.27, referido en un documento oficial del INFD, en: http://materiales.infed.edu.ar/plataforma/programas/Programa_Capacidades%20socioemocionales.pdf

integridad de los individuos y de la especie" (Piqueras Rodríguez y otros, 2008, p. 46-47)⁴

Los *afectos*, en cambio, se sitúan en el territorio de la intersubjetividad, lo afectivo es esencialmente relacional, representacional y situado. Se requiere pensar en términos de afectividad cuando se desea comprender los encuentros entre personas, las *fantasmáticas* o *ficciones* que los sostienen y el plano del deseo que subyace a los mismos. La mirada sobre lo afectivo se emparenta con la mirada sobre la subjetividad, ese "conjunto de procesos que constituyen al sujeto a partir de la relación que guarda con sus semejantes y con el orden simbólico cultural" (Anzaldúa Arce, 2008, p. 133), que no busca predecirse y controlarse, sino considerarse, tenerse en cuenta, para no creer que todo lo que hay en el aula es lo que se ve a simple vista, esto es, para ampliar la mirada y humanizar las relaciones. La afectividad es historizable y puede verse en contexto de las épocas (p.e. Abramowski, 2018) o puede analizarse a partir del entramado de discursos, afectividades y lazos sociales (p.e. Vassiliades, 2013).

Los afectos tiñen de singularidad, de especificidad, cualquier escena, haciendo que un mismo gesto, una misma acción, pueda significarse de maneras muy diferentes. Ayudar a alguien, por ejemplo, puede ser al mismo tiempo un modo de impugnarlo y decirle que es incapaz. Hay siempre "otra escena" detrás de escena, que no es completamente accesible ni abarcable, ni mucho menos controlable ni regulable. Toledo (y otras, 1998) llamaban a esa otra escena "el traspatio", aquello que existe en la escuela y que merece ser visibilizado para comprender su complejidad, aunque no pueda regularse. Y en este conjunto de planteos se menciona la cuestión del deseo de saber, de aprender y de enseñar como claves que pretenden ver más allá de los planteos didácticos, donde muchas veces es difícil pensar al "niño" desde la subjetividad, encerrado como está en un triángulo didáctico que le reserva un lugar aséptico y despersonalizado. A la vez, desde la propia perspectiva psicoanalítica es casi un corolario inevitable llamar la atención sobre esta pretensión de "autorregular" las emociones (o los afectos, para el caso), dado que la lógica y la dinámica de lo inconsciente no es la del "panel de control" de la gestión. La imagen (recurrentemente expuesta en los materiales de la educación emocional) de un "botón de volumen" que el sujeto debería poder accionar para intensificar o atenuar una emoción, o para eliminar el "ruido emocional", se volvió

⁴ Para un análisis extenso y detallado de las distintas teorías sobre las emociones vale la pena repasar la tesis doctoral de Marta Gil Blasco (2014), titulada "La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública" (Doctoral dissertation, Universitat de València - <https://core.ac.uk/download/pdf/71032359.pdf>).

literalmente absurda el día que se formuló la idea del inconsciente. Pero que no se puedan controlar, no implica que se deba hacer de cuenta que no existen, y la historia de la lucha por derrocar el reduccionismo a lo racional en la escuela, como veremos enseguida, es una lucha en la que no sólo el psicoanálisis, sino también la filosofía, la didáctica y la pedagogía han ocupado un lugar importante.

Desde los planteos de la pedagogía, por ejemplo, es fascinante la perspectiva que recupera el trasfondo afectivo de la idea de “estudio”, en contraste con el sesgo más individualista del “aprendizaje”. Vale la pena reproducir una cita algo extensa de un apartado titulado *Elogio del estudio*, donde Maximiliano López despliega este contraste.

Aun cuando puedan parecer a primera vista términos equivalentes, existe una gran diferencia entre aprender y estudiar. El término aprender deriva del latín *apprehendere* que significa literalmente capturar, [y] enuncia básicamente el gesto del gato que caza al ratón, del policía que atrapa al ladrón, o del aprendiz que se esmera por capturar un determinado saber. (...) La palabra estudio proviene del latín *studium* con el significado de empeño, aplicación, celo, ansia, cuidado, desvelo, poseyendo también el sentido de afecto (studia habere alicuius quería decir “gozar del afecto de alguien”). Existe entonces una gran diferencia entre aprender filosofía y estudiar filosofía, entre aprender una lengua y estudiar una lengua, pues en el aprender, el acento está colocado en el sujeto que aprende, sus inquietudes, deseos y propósitos, mientras que en el estudio el acento está colocado en la materia a ser estudiada. Se aprende una lengua para viajar, para emprender un negocio, para comunicar una idea; se estudia una lengua por un encantamiento que está más allá de cualquier utilidad. Quien estudia una lengua puede hacerlo durante años sin jamás llegar a dominarla, sin jamás poder utilizarla. La palabra aprender expresa el deseo de tomar algo del mundo, mientras que el término estudio señala, sobre todo, el deseo de colocarse en relación a algo, cuidarlo y prestarle atención. En ese sentido, podría decirse que el estudioso no se sirve de aquello que estudia, sino que, por el contrario, se desvive por ello, le dedica su vida, gasta su vida en eso. La idea de estudio nos remite, en primer lugar, a una cierta disposición al mundo, como lo muestra su etimología, la palabra estudio expresa una manera particular de relacionarse con las cosas, de ocuparse de ellas, de prestarles atención y, en ese sentido, el término posee una resonancia anímica (en Larrosa, 2019, p. 324).

El gesto de recuperar del estudio su carácter amoroso, su épica de una relación con el saber que amerita ser honrada y elevada, invita también a pensar las relaciones escolares como cofradías de estudio donde se comparte, sobre todo, un afecto. Carlos Skliar habla de la necesidad de regresar la educación a la *patria de los afectos*, de anteponer, frente a un predominio de cierto lenguaje jurídico, los registros de lo afectivo, lo narrativo, lo ético (Skliar, 2016). Y ese afecto dirigido al mundo que se estudia en la escuela, como señala López en otro lugar, hace que el mundo pueda (al menos durante algunas horas, las que se pasan en el aula) “ser experimentado en su abundancia, su generosidad, su inmensa gratuidad” (en Cubas, Rechia y Larrosa, 2019).

El contraste entre emoción y afecto es el contraste entre la biología y la pedagogía, entre el organismo y el cuerpo, entre el afán de medir o controlar, y la curiosidad por comprender o asombrarse.

No es lo mismo. Y no da igual.

Las críticas a la escuela excesivamente (y exclusivamente) racional

Me gustaría rescatar la perspectiva de algunos pedagogos clásicos, cercanos al movimiento de la Escuela Nueva, que entre sus principios destacaban el de humanizar las relaciones y dar lugar a la vida afectiva y a los sentimientos. Esto aparece ya a fines del siglo XIX como una respuesta a la excesiva racionalidad que caracteriza a la vida escolar en la pedagogía tradicional. Igual que otras ciencias sociales, también la educación pretendió hacer propios algunos principios de la racionalidad científica más dura para legitimarse como disciplina. Lo vemos en los intentos de los primeros laboratorios psicológicos por predecir y controlar los procesos de aprendizaje, en los esfuerzos de las teorías curriculares por taxonomizar lo enseñable (entiéndase, Bobbitt, Bloom, etc.) y lo seguimos viendo cada vez que alguien inventa o descubre un método efficacísimo para lograr que los alumnos se aprendan la lección, de una buena vez. Y las posiciones críticas respecto de esta apropiación del ethos racional de la ciencia dura, han sido siempre proclives a anteponer una visión humanista, desde la que el sujeto sea visto de un modo integral.

Luego vendrían las críticas a la “pedagogía tecnicista”, esa que hace de la planificación racional y sistemática un principio totalizador. Pero ya desde mucho antes, los fundadores de la Escuela Nueva, aquél conjunto de debates y propuestas sobre la forma escolar, la ética de las relaciones educativas y los dispositivos didácticos, que tuvo lugar entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, ha señalado como uno de los ejes de sus propuestas el desarmado de esa maquinaria hiperracional que es la escuela positivista, esa que lleva con orgullo su credencial de racional y de científica, esa que clasifica y normaliza. Remito al bellísimo análisis de Inés Dussel (2006) sobre el amor y la educación, donde dialoga con una novela de Unamuno (*Amor y pedagogía*, de 1902) para entender ese carácter antiamoroso, antiafectivo que se reconoce en la pedagogía positivista. Y a los trabajos de Alicia Fernández (desde la psicopedagogía) o de Daniel Calmels (desde la psicomotricidad), donde el cuerpo y el saber se entrelazan con los vínculos de afecto que suponen los gestos del sostén, del apoyo, de las persecuciones en clave lúdica (Calmels, 2018).

La escuela nueva, sin dejar de asumirse científica, convivió con enfoques más espiritualistas y observó con preocupación cierto aspecto automatizante de los métodos tradicionales, a los que sistemáticamente cuestionó. Aun tratándose de un movimiento metódico y científico, hizo suya una ética y una filosofía desde la que dedicó unas cuantas páginas a tratar de humanizar y ablandar ese imaginario tan rígido. Adolphe Feriére, uno de los grandes referentes de esta corriente, es autor de un breve poema que se convirtió

en todo un ícono de las críticas a la escuela tradicional: *Y siguiendo las indicaciones del diablo, se creó la escuela*. Y allí dice:

"El niño ama la naturaleza, se lo hacinó en aulas cerradas. (...) Le encanta moverse, se le obligó a permanecer inmóvil. Es feliz manipulando objetos, se le puso en contacto con las ideas. Ama usar las manos, se le pidió que sólo usara el cerebro (...)." ⁵

La visión ampliada de lo educativo que impulsan los revisionismos de esa época apuntan a habilitar una forma de pensamiento crítico que implica "cuestionar el excesivo racionalismo y [avizarar] un horizonte valórico más amplio" (García, 2009, p. 33). A los principios planteados por Ferriere en el congreso de Calais, tal como reseñan los historiadores del escolanovismo, se añadió luego el que planteaba: "La Escuela Nueva debe preparar, en cada niño, el futuro ciudadano, capaz de cumplir no sólo sus deberes para con la Patria, sino también para con la humanidad" (Arrondo, 2004, 13). Puede leerse en ese postulado un intento de llevar humanidad al sesgo racional y contractualista de los fines socializadores de la escuela.

La idea de una oposición entre la razón y el afecto aparece en distintos autores de esta corriente. En menor medida expresada como una atención dirigida hacia la afectividad del niño como un objeto necesario de estudio del educador; más frecuentemente como un principio filosófico que orienta la tarea, y según el cual se ve al niño en su totalidad, como un sujeto integral, no reducido a su actividad racional. Se plantea la idea de individualidad, pero entendida no ya desde la resonancia actual del término como personalismo, sino como cierta forma de singularidad holística. La escuela nueva, afirma Flórez Ochoa, "parte de una concepción antropológica moderna, de una ética de la libertad relativista y pragmática, de una concepción holística biopsicosocial del niño" (1995, p.203). El principio de individualidad, dentro de esta concepción, supone que

"no existen individuos abstractos ni promedios, el individuo siempre es concreto, Pedro, María, cada uno con su interioridad, sensibilidad, energía, afectos, experiencias, aptitudes, estilo y ritmo personal de hablar y pensar, ideas, sueños, proyecciones personales (y familiares) etc., que imbricados constituyen la individualidad a la que tendrían que atender, asistir y promover tanto el buen profesor como la buena enseñanza" (Ob.cit., p.210).

Hay, en suma, en la visión de los discursos críticos emancipadores, una valoración integral del niño que confronta la idea del sujeto del aprendizaje como un ser racional

⁵ En: Meirieu, P. (2016). Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós Argentina.

idealizado, pasible de contener procesos tipificados y transparentes. Y dentro de esta visión, la idea de dar cabida a los afectos tiene un lugar natural y evidente.⁶

Vigotsky y las emociones

Hace unos veinte años alguien puso en mis manos un libro de Lew Vigotsky: *Pensamiento y Lenguaje*. El libro me dijo, entre muchas otras cosas, dos o tres que nunca olvidé y que seguí pensando intensamente. Una de ellas: que las palabras no tienen un significado cerrado, sino que el significado de las palabras, en lo personal, va evolucionando a lo largo de la vida. El concepto, dice Vigotsky, está hecho de ese sonido y esa escritura, pero también de esa experiencia que lo va coloreando a medida que se escucha, que se dice, que se usa. O dicho en otras palabras: que las palabras significan, pero también sienten, tienen significado, pero también sentidos. Que hay afecto en la significación. Un ejemplo interesante es la relación que propone entre el lenguaje y la actividad. Lo dice del siguiente modo:

“[El lenguaje] señalaba primero el resultado final en una actividad, luego se trasladaba gradualmente hacia el centro, y finalmente se ubicaba en el comienzo de la actividad para asumir una función directiva y elevar los actos del niño al nivel del comportamiento intencional. Lo que sucede aquí es similar a lo que ocurre en la bien conocida secuencia de desarrollo del nombre de los dibujos. Un niño pequeño dibuja primero, después determina qué es lo que ha dibujado; en la edad siguiente pone nombre al dibujo cuando está a medio hacer y, finalmente, decide de antemano qué es lo que va a dibujar” (Vigotsky, 1995:20).

Uno puede ver allí la descripción de una sucesión genética, de esas que tanto gustan a la psicología del desarrollo. Pero yo vi la expresión de una experiencia que, sospechaba, inauguraba palabras potentes para pensar el pensamiento. Y la idea de que un lenguaje puede ser al comienzo un atributo, una música de las cosas, para irse convirtiendo luego en un entorno de sentido, en una anticipación, en una sustitución, son ideas que, ancladas en la experiencia, van más allá de su performatividad “limpia” de proposiciones enlazadas entre sí. Mientras leía este libro, mis alumnos de dos años jugaban en la sala y balbuceaban esa lengua fascinante que había llevado a Vigotsky mucho tiempo atrás a escribir esta idea. Esa es la razón poderosa, creo, por la que la idea del libro quedó

⁶ Como nota interesante dentro de esta caracterización, Dussell señala que la Escuela Nueva “propuso un equilibrio distinto con la dimensión afectiva. Pero en muchos casos primó una versión medicalizada de los afectos, o biologicista. No casualmente, muchos de los pedagogos escolanovistas eran médicos (como Montessori) o adscribían a visiones “naturalistas” del desarrollo humano (como Piaget)” (2006, p.5). Pero si acaso en el escolanovismo clásico el afecto como visión holística del niño discutió con las versiones más médicas de esta afectividad, en el discurso contemporáneo, encuentro mixto entre escolanovismos, críticas y poscríticas, la afectividad se inscribe con toda nitidez en una valoración de la singularidad que elude toda visión científicista.

tan fuertemente marcada en mi pensamiento. Hubo lectura, comprensión, y también afecto.

Lo anterior sugiere que el saber no es una experiencia racional limpia y aséptica, y tiene mucho que ver con el tratamiento específico que Vigotsky dio a la cuestión de las emociones. Me permitiré seguir por un momento los comentarios de Córdova (2006) al libro de Lew Vigotsky *Teoría de las emociones, estudio histórico-psicológico* (2004), un libro que ya en los años 30' esbozaba con bastante nitidez una serie de críticas a los enfoques psicológicos que pretendían encerrar la complejidad de la vida emocional humana en categorías biologicistas. Es notable cómo hace casi cien años, las críticas de la psicología cultural a las teorías sobre las emociones de la época guardaban algunas semejanzas notables con las observaciones críticas que hoy se dirigen a la "educación emocional".

El libro centra su crítica en las teorías de las emociones de Williams James (1842-1910) y de Carl George Lange (1834-1900), en las que "las emociones son explicables únicamente por sus componentes viscerales, musculares y vasculares; las emociones no son otra cosa que sensaciones corporales de las que cobramos conciencia" (Córdova, ob.cit., p.181). Para estos teóricos, comenta Córdova, "la naturaleza fisiológica de las emociones consistía en meros cambios orgánicos de tipo vascular o visceral: modificaciones del flujo sanguíneo expresadas por palidez o enrojecimiento del rostro, apertura de pupilas, sensaciones estomacales, contracción de músculos de la cara y cuerpo, rechinido o presión de dientes, aumento en la respiración, del ritmo cardíaco, sudoración, temblores, etc." (Ibíd.). "El espantoso resultado al que nos lleva la psicología de las emociones contemporánea", dice Vigotsky sobre aquéllas teorías, "es haber privado absolutamente de sentido a las pasiones del alma y haber eliminado toda esperanza de comprender un día el significado vital de la pasión y, con ella, de toda la conciencia humana" (Ibíd.).

Al biologizar a las emociones, dirá Vigotsky, estas teorías resultan "incapaces de ver en ellas lo que tienen de propiamente de humanas: el significado que cada una de ellas tiene para la persona que las siente; es decir, la influencia que la conciencia y el pensamiento tienen en cada una de ellas; su relación estrecha con la personalidad de cada individuo; la dependencia que tienen con las vivencias del sujeto en un contexto histórico, bajo condiciones sociales concretas, y, sobre todo, su desarrollo y cambio cualitativo durante las condiciones de vida del hombre" (Ob.cit., 184).

La psicología de Vigotsky, dado su carácter de teoría "sociohistórica", es usualmente destacada como reivindicativa de la dimensión intersubjetiva en las relaciones escolares. Según Vigotsky, de hecho, todo proceso de interiorización (diríamos, de aprendizaje) se da en dos momentos: uno intersubjetivo, que demanda la interacción e intercambio activo con otros (y en el que la posibilidad de intercambios, acciones compartidas y lenguaje colectivo son esenciales) y luego un momento intra-subjetivo de carácter individual y que en el ámbito escolar suele asociarse a las tareas de lectura y escritura. Una lectura posible de este postulado psicológico sugiere que nunca aprendemos nada totalmente solos, y que la alteridad, con toda su afectividad latente, traza incluso los recorridos de las formas más íntimas del saber.

"Que vuelvan las mariposas"

Durante una recorrida por escuelas de la provincia de Buenos Aires tuve hace poco la oportunidad de conversar largamente con docentes de una pequeña escuela rural, situada en medio de kilómetros y kilómetros de plantaciones de soja. Los pocos estudiantes provenían de chacras de la zona, o de las dos pequeñas poblaciones de las que la escolita era equidistante. La tarea de esas docentes era dura, y abnegada. No faltaban ocasiones de entrar en la intimidad de los dramas familiares, de tener que contener desbordes de los alumnos y alumnas, de enfrentar juntos las carencias y las dificultades que acarrea la vida en el campo. No tenían siquiera agua corriente potable y padecían, en muchos sentidos, los efectos de las fumigaciones indiscriminadas e ilegales. Para los días en que visité la escuela, entraban a ese tema a partir de la pregunta "¿Por qué ya no vemos más mariposas?".

Entre los (abundantes y creativos) artilugios didácticos que poblaban la sala, pude ver "la cajita de las emociones". Un cubo de cartón, forrado con papel afiche amarillo, dentro del cual había varios papelitos doblados que decían cosas como: "miedo a las víboras", "felicidad", "aburrido" o "me gusta jugar en las hamacas". Había, en suma, expresiones, más o menos comprometidas, más o menos estereotipadas, pero expresiones al fin, de cosas que los chicos habían escrito libremente, a pedido de su maestra. Y pensé entonces que la cajita de las emociones, para el caso, era también una oportunidad para decir: "Que tengamos agua" o "Que vuelvan las mariposas".

También recordé, claro, a Janusz Korczak, y su caja de las peleas. Este pedagogo polaco que dirigió y enseñó en un orfanato en Varsovia, en los años 40' y descubrió que, antes que prohibir las peleas (muy frecuentes) entre los niños, convenía pedirles que

escribieran su deseo de pegarle al compañero y dejaran la nota en una caja. Él la leería y discutirían sus razones. Por supuesto: el aplazamiento y la conversación terminaban por mostrar lo absurdo de cualquier violencia. Philippe Meirieu dice, sobre este recurso de Korczac:

"(...) el ciudadano es precisamente aquel que renuncia a lo infantil, es aquel que sabe tomarse el tiempo de examinar las consecuencias de sus actos, que no está en la inmediatez, que está en el tiempo de la reflexión y esto es lo que me hace decir que toda educación es una educación para el aplazamiento, no es una educación para la frustración. Como decía Freud, yo no creo que la cuestión pase por decirle al chico que trate de renunciar a sus deseos, sino que hay que examinar sus deseos, pasarlos por un tamiz, por el tamiz de su conciencia, anticipar las consecuencias de sus actos y examinar, más allá de su interés individual, el interés colectivo" (Meirieu, 2006).

Para Meirieu, la invitación de Korczac a los chicos a escribir lo que sentían era un medio para poner en práctica la formación de la ciudadanía, para demostrar (por el absurdo) que el impulso detrás de la violencia se desarma con palabras, con conversaciones, con argumentos. Y podemos agregar que esta iniciativa se inscribía en la pasión de Korczac por el periodismo escolar, por hacer a los alumnos escribir. La caja de las peleas reposaba sobre la premisa de que vale la pena sospechar de la nítida contundencia con que se presenta el odio, y de que el mundo allí afuera, perverso y violento (y más en pleno Holocausto), no es necesariamente un modelo a seguir.

¿Qué puede significar que la misma consigna (escribir y poner en una cajita lo que sentimos) sea planteada por la "educación emocional" como un medio para el autoconocimiento y el autocontrol de las emociones individuales, para reforzar los mecanismos adaptativos que las emociones encarnan? ¿Pueden tener puntos de contacto inesperados dos prácticas tan parecidas, apoyadas en fundamentos casi opuestos? ¿Y qué impediría que detrás de "la cajita de las emociones" los docentes terminen inventando nuevas versiones de "la caja de las peleas"? ¿Son acaso – han sido alguna vez – las prescripciones del curriculum, en su frágil coyuntura, mandatos a seguir ciegamente en las aulas?

No tengo respuesta a esas preguntas, pero comparto mis dudas, mis inquietudes, y digo: la batalla contra esta versión lavada y adulterada de la pedagogía crítica a la que se ha dado en llamar "educación emocional" requiere por estos días redoblar en lo académico, en lo discursivo y en lo legal; pero también – al igual que la caja de las peleas de Korczac – demanda darse tiempo y mirar con atención la delicada posición de maestros y maestras que, teniendo en sus manos los recursos que esta corriente fabrica y distribuye, los resignifican, los reinventan y los convierten (a veces) en otras cosas.

Bibliografía

Abramowski, A.L. (2009). Los "afectos magisteriales": una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea, Tesis de Maestría FLACSO.

Abramowski, A. La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). Rev. Bras. Hist. Educ. [online]. 2018, vol.18, e019. -
<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>.

Andrés, M.L. [et al.] III Jornadas Las Neurociencias van al aula, Facultad de Psicología: ¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria, Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología, 2016.

Anzaldúa Arce, R. E. (2008). La perturbación del inconsciente: los dilemas de mirar la otra escena. Psicoanálisis y Educación, Nº, 43, 119-137. -
<http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/43-119.pdf>

Arrondo, C. (2004). Una aproximación hacia las ideas de la "Escuela Nueva" en la historia de la Universidad Nacional de La Plata, de Julio Castiñeiras (1897-1938), Anuario del Instituto de Historia Argentina, nro 4 (7-29)

Calmels, D. (2018). El juego corporal. Paidós Argentina.

Córdova, A. E. (2006). Lev Vigotsky (2004), Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico. Signos Lingüísticos, (4), 179-194.

Cubas, C. Rechia, K. y Larrosa, J. (Eds.), *Elogio del profesor*. Buenos Aires. Miño y Davila, 2019 (en prensa).

Dussel, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. Graciela Frigerio & Gabriela Diker (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Flórez Ochoa, R. (1995). La dimensión pedagógica: formación y escuela nueva en Colombia. Revista Educación y Pedagogía, 7(14-15), 197-219.

García Solana, O. (2009). Breve historia de la Escuela Activa.

Laplanche, J., Lagache, D., & Pontalis, J. B. (1971). *Diccionario de psicoanálisis* (Vol. 38, No. 159.964. 2). Labor,

Larrosa, J.: *Esperando no se sabe qué: sobre el oficio del profesor*, Buenos Aires, Noveduc, 2019

Meirieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia brindada el Martes 27 de junio de 2006 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Piqueras Rodríguez, J. y otros (2008) ANSIEDAD, DEPRESIÓN Y SALUD, Suma Psicológica 2008, 15 (1) - <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134212604002>

Skliar, C. (2016). Entrevista a Carlos Skliar: Tiempo, vínculos, lenguaje y pedagogía. Boletín de novedades educativas N° 71. - <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-novedades-educativas-n-71-entrevista-carlos-skliar-tiempo-vinculos-lenguaje-pedagogia>

Toledo, M., Sosa, E., Aguilar, C., & Colín, S. (1998). El traspasito escolar. Una Mirada al aula desde el sujeto. Editorial PAIDOS: España.

Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos contruidos en torno de la. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 10(20).

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento Y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Vigotsky (2004), Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico, trad. Judith Viaplana, Madrid, Akal.